

# Le rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di futuri insegnanti: una ricerca sul contributo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto

## Representations of the visual impairment of a pre-service group: a study on the contribution of initial training and contact experience

**Andrea Fiorucci** (University of Salento / [andrea.fiorucci@unisalento.it](mailto:andrea.fiorucci@unisalento.it))

Attitudes towards disability are the result of the representations that people create and share during social interaction: they are an individual interpretation of a collective and cultural belief. Starting from this perspective, this article reports the results of a descriptive-exploratory study, conducted between 2017 and 2018, that investigated pre-service teachers representation of visual disability in support disabilities specialization course at the University of Salento (Lecce). The goal is to know the representations of pre-service teachers, describing their possible change after the training experiences provided and on the contact experience in the laboratory on visual disability conducted by a blind teacher. On the narrative corpus, was carried out qualitative analysis aimed at identifying the cultural repertoires. The teachers within the sample also acknowledged training and contact as impacting their understanding, awareness and knowledge of visual impairment people and approaches.

**Key-words:** teacher representations, visual disability, school, contact hypothesis, pre-service training

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl  
ISSN 2282-5061 (in press)  
ISSN 2282-6041 (on line)

## 1. Dagli atteggiamenti alle rappresentazioni della disabilità: il ruolo della formazione iniziale e dell'esperienza del contatto

La crescente letteratura sugli atteggiamenti e sulle rappresentazioni degli insegnanti riguardo alla disabilità e all'inclusione conferma quanto le percezioni di chi vive e fa scuola svolgano un ruolo centrale e predittivo per la promozione e la gestione della stessa inclusione. Sembra oramai assodato che gli atteggiamenti positivi e sollecitanti degli insegnanti verso la disabilità rappresentino uno dei più importanti fattori che determinano e agevolano pratiche e processi inclusivi (Davis e Layton, 2011; Forlin e Chambers, 2011; Taylor e Ringlaben, 2012), di contro, quelli di chiusura e rinuncia siano tra i fattori che rendono meno efficaci le strategie didattiche e che compromettono gli apprendimenti e le interazioni sociali (Darrow, 2009).

Tra le variabili che influenzano gli atteggiamenti e le percezioni dei docenti, oltre alla gravità e alla tipologia della disabilità, la letteratura scientifica indica come prioritaria la formazione iniziale del docente, quella definita *pre-service* (Chong, Forlin e Au, 2007; Lambe e Bones, 2007).

La formazione e l'aggiornamento dei docenti su tematiche inerenti alla *Special Education* influenzano l'efficacia didattica e la relazione educativa (Sharma, 2012): gli insegnanti che hanno aderito a specifici percorsi di formazione appaiono, infatti, più propensi a sperimentare percorsi orientati all'inclusione scolastica.

La formazione viene ad essere quell'importante e alle volte unica *occasione* per guidare i futuri insegnanti a riflettere, far evolvere, modificare i loro atteggiamenti nei confronti delle disabilità e dell'inclusione. Per converso, se quest'occasione non è esperita o semplicemente colta in chiave empatico-trasformativa, in seguito, sarà molto difficile intervenire sulla messa in crisi e modificabilità di modelli rappresentazionali che rischiano di aderire a idee molto vicine al senso comune (Murphy, 1996; Lambe e Bones, 2006).

Altamente connessa alla formazione iniziale dei docenti è l'esperienza del contatto intergruppi, teorizzata nella celebre *contact hypothesis* di Allport (1954), con la quale si dimostra che l'esposizione frequente e positiva con una differenza porta ad un miglioramento dei giudizi e quindi alla riduzione del pregiudizio (Hewstone, 1996; 2009; Pettigrew, 1998). Il tipo di contatto auspicato deve essere però significativo e non incidentale, altrimenti si corre il rischio di legittimare e amplificare l'atteggiamento pregiudizievole. In quest'ultimo caso, infatti, il pregiudizio potrebbe essere così radicato e forte da inibire lo stesso contatto (Hewstone e Voci, 2009). In ambito scolastico, la frequenza e la significatività della relazione educativa, fa sì che l'esperienza del contatto con persone disabili diventi un'altra importante variabile che condiziona positivamente gli atteggiamenti degli insegnanti (Falanga, de Caroli e Sagone, 2011; Wong, 2008; Burke e Sutherland, 2004; Vianello e Moalli, 2001).

Dal quadro sinora delineato sembra che all'interno del processo inclusivo l'insegnante non sia solo un regolatore e un ottimizzatore di contesti, ma che faccia egli stesso parte dello sfondo integratore scuola, contribuendo con i propri atteggiamenti



giamenti alla promozione e alla diffusione di una più concreta e sentita cultura dell'inclusione a scuola.

Su questo fronte è importante sottolineare che gli atteggiamenti nei confronti di un oggetto di conoscenza/valutazione, in questo caso la disabilità, sono una variazione individuale di una credenza collettiva (Salès-Wuillemin, 2006), sono il risultato cioè delle rappresentazioni che le persone creano e condividono durante l'interazione sociale (Ramel, 2014).

In questa direzione, i molteplici e variegati approfondimenti sulle rappresentazioni sociali della disabilità (Shakespeare, 1994; Markova e Farr, 1995; Mercier, 1999; Ferrucci, 2004; Medeghini, 2007; Hodkinson, 2007; Pattanaik, 2010; Bolt, 2012; Harma, Gombert e Roussey, 2013; Ramel, 2014; Covelli, 2016) offrono la possibilità di integrare gli studi dei sistemi di atteggiamenti degli individui con quelli basati sui sistemi di rapporti sociali.

Seppur con un oggetto di analisi molto ampio, la teoria delle rappresentazioni sociali (Moscovici, 1961; 1984) offre infatti un notevole apporto allo studio delle percezioni e degli atteggiamenti sulla disabilità, poiché permette di riflettere sulla dimensione sociale della conoscenza e sui processi di interpretazione e co-costruzione ad essa connessi. Le rappresentazioni, infatti, servono ad interpretare, a "rendere familiare" (Moscovici, 1984) e socialmente condivisibile ciò che percepiamo e che appare ancora poco noto.

Come ogni oggetto di conoscenza, anche la disabilità diviene rappresentabile attraverso due processi: l'*ancoraggio*, che permette di comprendere ciò che non è familiare, mettendolo in rapporto con le categorie possedute e l'*oggettivazione*, che traduce in immagini concetti difficilmente esperibili. Idee complesse e astratte vengono oggettivate attraverso la *personificazione*, uso di persone per rappresentare un'idea, la *figurazione*, uso d'immagini concrete e la *ontologizzazione*, il ricorso a proprietà fisiche per rappresentare un'idea.

Tutti gli aspetti fin qui descritti trovano conferma in un'efficace sistematizzazione delle immagini e delle relative rappresentazioni della disabilità operata da Morvan (1988), a valle di una esperienza di ricerca che ha coinvolto operatori sociali e insegnanti.

Richiamate successivamente da Mercier (1999) e da molti altri studiosi, le immagini che sottendono le rappresentazioni sociali della disabilità sono:

- *L'image sémiologique* (l'immagine semiologica), rappresentazioni guidate da principi classificatori finalizzati a raggruppare le tipologie di disabilità (la parte per il tutto). Il concetto che più influenza la nostra rappresentazione della disabilità è la sua immagine, il suo aspetto, i segni visibili del suo (mal)funzionamento.
- *L'image relationnelle* (l'immagine relazionale), rappresentazioni che focalizzano l'attenzione sull'aspetto relazionale e quindi sulla dialettica accoglienza-rifiuto.
- *L'image secondaire* (l'immagine secondaria), rappresentazioni che riducono la disabilità a delle protesi tecniche o umane. La persona con disabilità è rappresentata da un'attività di sostegno o da un oggetto compensativo e assistivo.
- *L'image affective* (l'immagine affettiva), rappresentazioni che riducono la disabilità a degli effetti di sofferenza, dando seguito a visioni pietistiche della differenza.

- *L'immagine figure portuese* (l'immagine della figura da sostenere), rappresentazioni che accomunano la persona disabile a un bambino.

In questa stessa prospettiva teorica è possibile rintracciare diversi altri studi che hanno analizzato il contributo delle rappresentazioni della disabilità in ambito scolastico e universitario (Savarese, 2009; Harma et al., 2012; Consiglio, Guarnera e Magnano, 2015; Vadalà, 2015), con uno specifico affondo anche sulle rappresentazioni sociali degli insegnanti (Federici e Meloni, 2009; Samsel e Perepa 2013; Ramel, 2014; Savarese e Cuoco, 2015).

## 2. La ricerca

A fronte di quanto sinora descritto, si presenta una ricerca sulle rappresentazioni della disabilità visiva di un gruppo di insegnanti in formazione afferenti al corso di specializzazione per le attività di sostegno presso l'Università del Salento (Lecce). Svolta tra la fine del 2017 e l'inizio del 2018, con una durata di sette mesi, l'indagine fa parte di una più ampia compagine di lavoro sui *modelli culturali della differenza e la promozione dell'inclusione a scuola*: un progetto di ricerca<sup>1</sup> che analizza il ruolo degli atteggiamenti e delle rappresentazioni degli insegnanti *pre-service* nello sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza.

### 2.1 Obiettivi e ipotesi di ricerca

Conoscere le rappresentazioni dei futuri insegnanti e il loro impatto sulle pratiche didattico-educative è necessario per comprendere come le immagini della disabilità siano influenzate dalla storia personale e professionale di ogni docente.

La focalizzazione su una determinata problematica come la disabilità visiva permette di comprendere come le persone, nel caso specifico gli insegnanti in formazione, se non opportunamente scortati, possono assegnare significati sulla base di teorie ingenue socialmente condivise e per questo stereotipate, articolando veri e propri modelli meta-rappresentazionali di condivisione della realtà che richiedono specifici livelli di consenso. Avendo a mente questo come presupposto, l'indagine intende andare oltre la fotografia delle rappresentazioni della disabilità, descrivendo il loro possibile cambiamento sulla base delle esperienze maturate all'interno del corso di specializzazione sulle attività del sostegno. Come previsto dal decreto n. 249 del 2010, il percorso formativo proposto ha dedicato all'affondo sul tema della disabilità visiva parte dell'insegnamento di *Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali* (complessivamente 30 ore) e, successivamente, il laboratorio di *Didattica per*

1 lo studio fa parte del programma di ricerca *“Modelli culturali della differenza e promozione dell'inclusione a scuola. Il ruolo degli atteggiamenti degli insegnanti nello sviluppo di pratiche inclusive a sostegno della differenza a scuola: adattamento italiano degli strumenti di ricerca e ipotesi di intervento ICT based”* di cui è responsabile scientifico la prof.ssa Stefania Pinnelli del Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo - Università del Salento.



*le disabilità sensoriali* (modulo disabilità visiva, di 20 ore). Considerato il coinvolgimento di tutti gli ordini scolastici nel corso di specializzazione erogato dall'Università del Salento, sono stati svolti due insegnamenti (scuola d'infanzia-primaria e secondaria di primo e secondo grado) e, suddivisi per singolo ordine di scuola, quattro laboratori. Anche se in tutti percorsi sono state proposte modalità interattive e partecipative di conduzione didattica basate anche sull'esperienza multisensoriale e sull'immedesimazione, va detto che la conduzione dei laboratori da parte di un docente che presentava una cecità assoluta ha sicuramente avuto un impatto differente sui corsisti dei laboratori, prefigurando una esperienza di contatto.

A valle di quanto sinora esposto, l'indagine si è sviluppata intorno a tre specifiche domande di ricerca:

- Quali rappresentazioni della disabilità visiva hanno gli insegnanti in formazione?
- A conclusione dei due percorsi formativi, le rappresentazioni subiscono significative variazioni?
- Quale tipo di impatto ha sulle rappresentazioni dei docenti in formazione l'esperienza del contatto con un formatore che presenta una disabilità visiva?

Sulla base degli aspetti richiamati in letteratura e degli specifici dispositivi formativi messi in atto nell'esperienza didattica e laboratoriale, è stato possibile ipotizzare che:

- H1: il percorso formativo proposto, caratterizzato da modalità didattiche basate sull'esperienza multisensoriale e sull'immedesimazione, incida favorevolmente sulle rappresentazioni degli insegnanti in formazione, rendendole meno stereotipate e prototipiche;
- H2: l'attività laboratoriale, contraddistinta dall'esperienza con un docente cieco, in accordo con l'ipotesi del contatto di Allport (1954), abbia un impatto trasformativo sulle rappresentazioni dei futuri insegnanti, orientandole più sulle potenzialità e sulle risorse che sul deficit visivo.

169

### *2.3. Metodologia della ricerca*

#### *Partecipanti*

La ricerca ha coinvolto 132 corsisti pugliesi, perlopiù donne (91%), con un'età media tra i 25 anni e i 50 anni. L'ordine di scuola che raccoglie maggiori partecipanti è quello relativo al primo grado (34,09% infanzia, 36,3% primaria). Dagli aspetti professionali-esperienziali indagati attraverso uno specifico questionario, emerge che l'81,06% dei corsisti ha avuto esperienze pregresse come insegnante curricolare, mentre il 47,7% come insegnante di sostegno. L'esperienza sul curricolare è pluriennale, mentre quella sul sostegno si attesta a periodi brevi, in media non supera l'anno scolastico. La quasi totalità dei partecipanti crede che il contatto e la conoscenza pregressa di una persona con disabilità possa incidere sulla propria professionalità e altresì dichiara di aver avuto contatti con studenti disabili (69,6%), perlopiù incidentali e occasionali, e di aver un livello discreto di

conoscenze nel settore della pedagogia e della didattica speciale (67,3%). Non sorprende, quindi, che il livello di esperienza (93,2%) e di padronanza (86,7%) nell'attività di sostegno sia percepito dai più come medio-basso. Infine, il 20,7% dei corsisti dichiara che avrebbe timore e notevoli difficoltà ad entrare in relazione con un alunno che presenta una disabilità visiva.

### *Strumenti e procedure*

In ragione del tema trattato, in riferimento soprattutto a nessi evidenziati dalla letteratura tra le rappresentazioni e il linguaggio, per la parte della ricerca dedicata alle rappresentazioni della disabilità visiva è stato elaborato un questionario ad hoc costituito da 6 domande aperte, alle quali si aggiungono i 15 item sulle variabili socio-professionali già discussi nella presentazione del campione.

Sulla base del percorso formativo e sull'esperienza del contatto con la disabilità visiva, ai partecipanti è stato chiesto di immaginare individualmente questa tipologia di disabilità e di descriverla attraverso personali modalità e categorie. Per tale scopo, la somministrazione è avvenuta in tre diversi momenti: (1) all'inizio e (2) alla fine dell'insegnamento di *Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali* (pre e post formazione) e, l'ultima volta, a conclusione del laboratorio di *Didattica per le disabilità sensoriali* (modulo disabilità visiva) (post-contatto).

### *Analisi dei dati*

I risultati saranno presentati secondo una prospettiva narrativa. Attraverso specifiche griglie di lettura, l'analisi ermeneutico-qualitativa ha permesso di esaminare e scandagliare in profondità le rappresentazioni, individuando gli argomenti chiave. Il piano logico-interpretativo assunto ha consentito di analizzare i materiali empirici acquisiti secondo una sequenza di operazioni di classificazione, dapprima semplice e poi composita, finalizzata alla costruzione di categorie di significato.

I corpora testuali sono stati letti e interpretati alla luce delle *immagini* discusse da Morvan (1988) e Mercier (1999) e dei processi dell'ancoraggio e dell'oggettivazione richiamati dalla teoria delle rappresentazioni sociali.

L'analisi è stata caratterizzata dall'identificazione delle relazioni fra le proprietà che contribuiscono alla qualificazione e connotazione dei testi sulla base dei criteri utilizzati per la costruzione delle categorie (Marradi, 1984): esaustività, mutua esclusività delle categorie, unicità delle classificazioni sulla base di un unico fondamento logico, pertinenza delle categorie e omogeneità delle unità di classificazione attribuite a ciascuna categoria. L'analisi si è sviluppata su diversi livelli categoriali, secondo un ordine di generalità/specificità dell'informazione. L'obiettivo principale dell'analisi è tematica (Strauss e Corbin, 1998; Krippendorff, 2004), ossia identificare nell'insieme dei dati raccolti concetti simili, esplorandone le relazioni di significato. Tali relazioni sono state utilizzate per sviluppare e corroborare ulteriormente l'interpretazione delle rappresentazioni, che cercano di indagare i fenomeni studiati.

Dai corpora testuali analizzati sono emersi alcuni repertori culturali: unità di analisi dotate di particolare rilevanza e autonomia semantica individuate sulla base della co-occorrenza, espressa dalle frequenze percentuali, e della significatività della produzione testuale.

La presentazione dei risultati si svilupperà seguendo l'analisi delle diverse ca-



tegorie narrative emerse, tenendo conto, quando appare rilevante, dell'ordine di scuola dei partecipanti. Per rendere ancora più chiara l'analisi, si riportano alcuni tra gli estratti testuali reputati maggiormente significativi.

## 2.4. Risultati

In relazione alla funzione denotativa e connotativa del linguaggio, soprattutto in riferimento al suo rapporto diretto con la costruzione delle rappresentazioni, i partecipanti sono stati sollecitati a immaginare e a descrivere la disabilità visiva secondo modalità e categorie che ritenevano più opportune e funzionali. Tranne che per qualche isolato caso di rappresentazione grafica, la maggior parte dei partecipanti ha verbalizzato le proprie immagini in forma scritta e discorsiva, prediligendo, il più delle volte, un linguaggio telegrafico. La propensione ad argomentare le proprie rappresentazioni, infatti, si rafforza col procedere delle esperienze di somministrazione, quasi a voler indicare che i partecipanti avessero da una parte il bisogno di vincere l'imbarazzo, dall'altra la necessità di sistematizzare con maggiore consapevolezza le proprie immagini mentali.

Da un punto di vista generale, è possibile rilevare che in tutte le fasi di somministrazione le rappresentazioni emerse sono altamente ricorrenti e sovrapponibili all'interno dei gruppi di lavoro, con lievi differenze riscontrabili nella comparazione tra i diversi ordini di scuola. Un'altra osservazione di carattere generale riguarda l'oggetto delle rappresentazioni: in tutte le fasi e per tutti gli ordini di scuola i partecipanti tendono a ridurre il complesso mondo delle disabilità visive alla sola cecità assoluta, omettendo così tutte quelle importanti sfumature che descrivono la riduzione quali-quantitativa della funzione visiva.

Tutti i corpora testuali evidenziano una forte aderenza alle categorie coinvolte nei processi di *figurazione* (metafore e immagini sostituiscono nozioni complesse) e di *personificazione* (persone incarnano un'idea), nonché all'*immagine secondaria* (strumenti e protesi identificano la persona disabile) e all'*immagine affettiva* (sensazioni negative e dolorose descrivono la disabilità) proposte da Morvan (1988).

171

### Prima fase di somministrazione

Sulla base della co-occorrenza e della significatività della produzione discorsiva rilevata nella prima fase di somministrazione (tab. 1), per entrambi gli ordini di scuola, i partecipanti evidenziano delle rappresentazioni altamente stereotipate e molto vicine al senso comune. La figurazione più ricorrente è il buio, quell'assenza di luce che finisce per leggere, simbolicamente e concretamente, la disabilità visiva.

- *Immaginando la disabilità visiva mi viene in mente la solitudine, il buio, l'oscurità.*
- *Buio totale, l'immagine è una nuvola nera.*
- *Sono in una stanza buia, alla ricerca disperata di un punto di riferimento. Non vedo nulla: è terribile!*
- *Un manto nero che cala dall'alto e mi avvolge.*

Nelle varie declinazioni – nero, buio, notte, oscurità -, i partecipanti collegano l'assenza di luce alla privazione della vista, quel canale che l'oculocentrismo, tipico di chi vede, assurge a canale percettivo regio e a simbolo stesso della vita. Non sorprende, pertanto, rilevare che un'altra idea ricorrente sia l'oppressione, la limitazione espressa nella veste figurativa della gabbia che segrega, del muro che blocca, del labirinto che disperde.

Infanzia e primaria		Secondaria di I e II grado	
Figurazioni		Figurazioni	
nero/notte/buio/stanza buia	53,68%	nero/notte/buio	48,57%
gabbia/muro/labirinto	10,53%	gabbia/muro	26,23%
assenza di percezioni/ vuoto/baratro	9,47%	assenza di percezioni/ vuoto/ignoto	22,86%
		altri sensi	11,43%
Elementi distintivi		Elementi distintivi	
bastone bianco	13,68%	bastone bianco	26,86%
cane guida	10,53%	cane guida	21,37%
occhiali scuri	7,37%	occhiali scuri	11,43%
braille	4,21%		
Sensazioni		Sensazioni	
paura/angoscia/terrore	16,84%	paura/angoscia/terrore	14,29%
disorientamento/smarrimento	15,79%	disorientamento/smarrimento	12,21%
isolamento/solitudine	10,53%	isolamento/solitudine	8,57%
		Personificazioni	
		persone con disabilità visiva conosciute	17,14%
		celebrità (Andrea Bocelli e Ray Charles)	8,57%

Tabella 1. Occorrenze testuali relative alla prima somministrazione

La privazione della vista diviene così totalizzante da essere letta come vuoto, come ignoto, quell'assenza di percezione che sembra colorare di nero anche gli occhi della mente.

- Una sensazione di perdita di equilibrio e di cadere nel vuoto, simile alla caduta in un burrone.
- Essere nel mezzo di un blackout che percepisco solo io, nella mente solo buio.

Solo nei partecipanti della scuola secondaria, si evidenzia una minima attenzione al ruolo suppletivo svolto dagli altri sensi.

In linea con le figurazioni esposte, le sensazioni manifestate dai partecipanti rivelano una grande difficoltà e paura ad immedesimarsi nella vita di una persona con una disabilità visiva. Richiamando l'*immagine affettiva* di Morvan (1988), le rappresentazioni dei partecipanti riducono la disabilità a degli effetti di soffe-





renza, dando seguito a visioni superficialmente pietistiche e paternalistiche che sottintendono la tendenza a far globalmente coincidere il frammento (il deficit) con l'intero (la persona). Oltre a questo, però, alla sensazione di smarrimento, di disorientamento, di solitudine si associa quello di paura, quella sensazione che, nell'idea di pensarsi cieco, si fa angoscia.

- *Nero, tutto è sconosciuto, paura e solitudine.*
- *Stare sola su una zattera in mezzo al mare.*
- *Il buio, l'angoscia di un uomo che si sente piccolo e inerme ovunque.*
- *Provo un senso di disperazione.*

Un altro degli aspetti sui quali si fondano le rappresentazioni è quello di elemento distintivo della disabilità, *l'immagine secondaria*, come direbbe Morvan (ibidem), ossia prodotti, strumenti, attrezzature, sistemi tecnologici che richiamano la privazione della vista, consentendone anche un'identificazione immediata. Nel caso della disabilità visiva, i partecipanti riconoscono come elementi distintivi gli occhiali neri, il bastone bianco, il cane guida e il codice braille.

- *Un soggetto che cammina per strada con occhiali scuri aiutato da un bastone e guidato da un cane tenuto a guinzaglio.*
- *Un uomo fermo al semaforo con un bastone e con un cane guida appresso.*
- *Tanti puntini rialzati, che capisce solo lui.*

Infine, i corsisti afferenti alla scuola secondaria rappresentano la disabilità visiva attraverso il processo della personificazione, facendo cioè riferimento a persone, celebri e comuni, collegate tra loro dal problema visivo.

## **Seconda fase di somministrazione**

A seguito degli approfondimenti sulla disabilità visiva proposti all'interno dell'insegnamento di *Didattica speciale e apprendimento per le disabilità sensoriali*, accompagnati da esperienze sulla multisensorialità e sull'immedesimazione empatica, sembra che le rappresentazioni dei partecipanti si siano evolute, diventando meno avverse e stereotipate. Oltre all'indebolimento di alcune delle figurazioni presenti nella prima somministrazione, le frequenze percentuali (tab. 2) indicano un'importante focalizzazione sul ruolo svolto dai sensi vicari nello sviluppo percettivo e cognitivo della persona cieca.

Si evidenzia, infatti, il notevole contributo offerto dalla percezione aptica, dalle capacità mnestiche e dalla comprensione da ascolto. L'attenzione sembra che inizi così ad orientarsi più sulle potenzialità e sulle risorse che sul deficit visivo.

- *Immagine di due mani con gli occhi disegnati sopra.*
- *Un mondo fatto di sensazioni tattili e percezioni sensoriali. Saper vedere con il cuore.*
- *Un mondo pieno di suoni, profumi e carezze. Un mondo di possibilità.*
- *Un mondo pieno di suoni, di voci, di vita.*

Ne è la prova il propagarsi dell'idea che alla persona con disabilità visiva possano anche essere associati colori e luci, nonché sensazioni che le attribuiscono sensibilità, autonomia e bisogno di condividere e di partecipare alla vita sociale.

- *Un prato fiorito, un sole caldo.*
- *Il colore bianco, perché racchiude tutti i colori.*
- *L'arcobaleno.*
- *Mi viene in mente un bambino desideroso di conoscere e di esplorare l'ambiente e gli oggetti che lo circondano; desideroso e bisognoso di giocare, di partecipare e di condividere.*
- *Una persona sensibile e autonoma che vive la sua vita con difficoltà e soddisfazioni.*

Tra gli elementi distintivi della disabilità visiva vengono confermati i dispositivi deputati alla mobilità autonoma e aggiunti quelli inerenti all'apprendimento.

Infanzia e primaria		Secondaria di I e II grado	
Figurazioni		Figurazioni	
nero/notte/buio/stanza buia	19,89%	mani che toccano/tatto	27,39%
mani che toccano/tatto	16,84%	altri sensi	22,86%
altri sensi	15,79%	l'ascolto	22,41%
luci/colori/arcobaleno	11,58%	nero/notte/buio	11,43%
assenza di percezioni/ vuoto/ ignoto	6,32%	luci/colori/arcobaleno	8,57%
		assenza di percezioni/ vuoto/ ignoto	5,71%
Elementi distintivi		Elementi distintivi	
braille e strumenti tiflodidattici	17,89%	braille e strumenti tiflodidattici	25,71%
bastone bianco	4,21%	bastone bianco	8,57%
cane guida	2,11%	cane guida	5,71%
Sensazioni		Sensazioni	
condivisione/partecipazione	7,32%	sensibilità/autonomia	17,14%
sensibilità/autonomia	5,26%	condivisione/partecipazione	8,57%
paura/angoscia/terrore	2,16%	paura/angoscia/terrore	5,42%
Personificazioni		Personificazioni	
persone con disabilità visiva conosciute	7,37%	persone con disabilità visiva conosciute	11,43%

**Tabella 2. Occorrenze testuali relative alla seconda somministrazione**

In ultimo, dall'analisi delle rappresentazioni emerge un incremento della personificazione, reso evidente dalla necessità espressa dai partecipanti di attingere dalle proprie esperienze professionali e di vita, portandoli a scandagliare con più attenzione e con più consapevolezza i propri ricordi, quasi a voler recuperare dalla memoria timida e distratta le sensazioni provate durante il primo incontro avuto con la disabilità visiva. Le rappresentazioni assumono ora il volto di un



amico, di uno studente, talvolta di una persona distrattamente incontrata per strada, facendo così diventare le proprie immagini meno astratte, realisticamente più familiari.

### Terza fase di somministrazione

Nell'ultima fase, le rappresentazioni diventano tante quante possono essere le prospettive secondo le quali si considera la problematica visiva (tab. 3). Quasi tutte le immagini riportate dai partecipanti condividono, però, sentimenti e sensazioni radicalmente trasformate. All'idea di buio, di notte, di nero si contrappone quella di luce, di colore, di arcobaleno; alla sensazione di soffocamento, di paura, di smarrimento si contrappone quella di sensibilità, di serenità, di autonomia.

- *L'immagine che mi viene in mente è una luce.*
- *Penso ad una tavolozza di colori, alle nuvole e ad un mondo ricco di profumi e suoni.*
- *Una stanza con molte finestre che fanno entrare la luce.*
- *Un arcobaleno di tanti colori, ma anche con tante sfumature.*
- *Se dovessi immaginare la disabilità visiva, penserei ad un arcobaleno che si riversa sul mare. La disabilità visiva non mi fa più paura.*

Riemerge, inoltre, l'associazione disabilità-partecipazione, rileggendo molte delle sensazioni che le prime esperienze di immedesimazione avevano descritto attraverso le sensazioni della solitudine e dell'isolamento.

- *L'immagine della disabilità visiva è di quella di un bambino cieco al centro e tanti bambini coetanei che gli spiegano quello che c'è intorno e lo guidano per illustrargli la realtà che lui non può vedere.*
- *La disabilità visiva la immagino come dei bambini in cerchio uniti dalla mano e un bambino non vedente al centro. Il bambino non vedente "vedrà" con gli occhi di tutti gli altri.*
- *Descriverei la disabilità visiva con l'immagine di tante persone prese per mano che si dirigono verso una porta "luce".*

Infanzia e primaria		Secondaria di I e II grado	
Figurazioni		Figurazioni	
altri stimoli sensoriali	49,53%	altri stimoli sensoriali	58,57%
altri colori/arcobaleno	28,42%	altri colori/arcobaleno/sole	37,14%
insegnante/adulto che accompagna	23,68%	mani che toccano/tatto	35,71%
altri sensi	14,74%	altri sensi	22,86%
mani che toccano/tatto	14,68%	nero/notte/buio/stanza buia	2,71%
nero/notte/buio/stanza buia	3,26%		

  

Elementi distintivi		Elementi distintivi	
braille e strumenti tiflodidattici	3,16%	braille e strumenti tiflodidattici	8,57%

  

Sensazioni		Sensazioni	
serenità	27,89%	immaginazione e creatività	39,57%
autonomia	19,42%	partecipazione	8,57%
		sensibilità	6,87%

  

Personificazioni		Personificazioni	
docente cieco	55,79%	docente cieco	74,29%
		supereroe-superpoteri	12,86%

Tabella 3. Occorrenze testuali relative alla terza somministrazione

Inedita è invece la rappresentazione, riportata dai corsisti di secondo grado, che riconosce alla disabilità visiva l'accesso alla sfera dell'immaginazione e della creatività. Sembra che nelle percezioni dei partecipanti inizi a maturare l'idea che si possa conoscere il mondo esterno, la contingenza, anche quando gli "occhi non funzionano", attraverso modalità e sensazioni che attingono informazioni utili da tutti gli altri sensi. Anche se non consapevolmente, i partecipanti fanno riferimento a ciò che prende il nome di *mental imagery*, una capacità cognitiva in grado di formare o ricreare un'esperienza percettiva anche in assenza di input visivi. Ne consegue, anche se sembra un paradosso, che si possa "vedere" dando vita a immagini mentali senza necessariamente ricorrere ad informazioni e attributi visivi.

- *Quando il prof. (...) ha letto in braille una poesia non mi ha colpito solo il suo modo di leggerla, ma quello di raccontarcela con le immagini.*
- *Nella presentazione dei lavori tattili abbiamo pensato a cosa potesse immaginare lo studente cieco.*
- *Ho riflettuto sulla possibilità di immaginare con gli altri sensi.*
- *Ho immaginato una mente con una benda ma con un grande naso, un grande orecchio e tante mani.*

Secondo le rappresentazioni riportate, le immagini mentali delle persone prive della vista possono così generarsi dalla cooperazione tra il tatto, l'udito, l'olfatto avvalendosi di modalità sensoriali residue grazie alle quali da una parte si compensa il deficit visivo, dall'altra si sviluppano abilità sensoriali e cognitive superiori rilevabili, ad esempio, nella forte attitudine alla comprensione d'ascolto



e alla localizzazione degli stimoli sonori, così come nella spiccata propensione alla discriminazione vocale e alla memorizzazione.

- *Un'immagine rappresentativa di mille diversi stimoli e risorse, ingredienti multisensoriali. Un'immagine di ricchezza, più che di privazione.*
- *Un bambino che conosce il mondo attraverso il tatto, l'udito, il gusto e l'olfatto, per cui tramite tutti gli altri sensi riesce a cogliere ogni aspetto della vita, qualsiasi oggetto che gli interessa conoscere.*
- *Un mondo ricco di esperienze sensoriali alternative, pieno di suoni, profumi e oggetti spesso ignorati dai vedenti.*
- *Una memoria straordinaria.*

In questo caso, la creatività richiamata dai partecipanti è molto vicina alle attività di *problem solving* e all'idea che la riorganizzazione funzionale della persona con una disabilità visiva debba essere sollecitata dalla presenza di mediatori didattici (braille e strumenti tiflotecnici) e umani (genitori e insegnanti), all'interno di un contesto educativo e di vita stimolante.

- *Attivare ogni giorno strategie di problem solving. Tracciare strade nuove di adattamento.*
- *L'immagine classica del cieco con il bastone ora si è arricchita: accanto a lui vedo una serie di strumenti e persone che possono aiutarlo nel conquistare l'autonomia. Non più l'immagine di una persona che tentenna, brancola nel buio, ma un'immagine più luminosa e ricca di altri stimoli.*
- *Ho pensato al potere che una mamma e un'insegnante ha (...) la voce sono gli occhi di chi non vede.*

177

Sul piano relazionale, l'incontro con un docente che presentava una disabilità visiva ha radicalmente messo in crisi le credenze e le percezioni dei futuri docenti, sollecitando rappresentazioni favorevolmente animate da processi di personificazione.

Il costante richiamo all'esperienza del contatto, per entrambi gli ordini suffragato da frequenze percentuali molto alte, esprime la necessità dei partecipanti di rileggere le proprie rappresentazioni alla luce dell'esperienza vissuta. Hanno così riportato le immagini, le sensazioni, le memorie che hanno maggiormente messo in crisi il proprio *modus cogitandi*, superando quella cortina di fumo rappresentata dal pregiudizio che adombrava quelle potenzialità, quelle altre abilità alle quali l'incontro con una cecità incarnata, reale ha saputo dare una significativa "visibilità".

- *Ho sempre immaginato la disabilità visiva come una grossa nuvola nera nella vita di chi fosse colpito da questa disabilità. Il Prof. (...) è stato il sole che prepotentemente si è posizionato davanti a questa nuvola illuminando tutto, anche la mia idea di cecità.*
- *Rapportandomi con il docente la sensibilità visiva passava in secondo piano. Davanti a me c'era una persona molto indipendente, per quanto possibile. Se prima, alla stessa domanda, mi veniva in mente il buio, ora non più. Ho visto un mondo fatto di sensazioni, di suoni e d'immagini create attraverso altri canali, rispetto a quello visivo.*

- *L'immagine che è rimasta nella mia mente è la fotografia che ritraeva il Prof. accanto a chi illustrava il lavoro conclusivo del laboratorio. La disposizione del suo corpo e lo sguardo rivolto verso il lavoro lo facevano apparire "vedente". Questo mi fa pensare che il disabile visivo può vedere in altro modo, se messo in condizioni di farlo.*

Nel riconsiderare le proprie credenze, alcuni partecipanti hanno riletto la disabilità visiva attraverso la lente della mitizzazione, secondo quella categoria che in ambito anglofono prende il nome di *super-crip* o di *disabled hero* (Grue, 2015). In questo caso, il processo di personificazione, anche se accompagnato da un certo grado di benevolenza, corre il rischio di idealizzare la disabilità e la persona a cui è associata. Nell'intento di focalizzare l'attenzione sulle potenzialità del soggetto, alcuni partecipanti accomunano la compensazione funzionale e la vicinanza dei sensi a dei "superpoteri", omettendo così il contributo significativo offerto dalla mediazione dei contesti e delle figure professionali di riferimento.

- *Mi viene in mente un supereroe con capacità sensoriali sovrumane.*
- *Vedendo di cosa è capace la mente umana sembra che i ciechi abbiano dei superpoteri.*
- *Penso all'udito, perché ciò che può fare ha qualcosa di sorprendente.*

Altre volte le percezioni dei partecipanti s'imbrigliano attorno a quello che viene definito *effetto alone*, quel meccanismo in virtù del quale si tende ad assegnare alle persone delle caratteristiche presunte, sulla base di caratteristiche osservate. In questo specifico caso, vengono attribuiti aspetti non direttamente conseguenti o pertinenti al deficit visivo (dolcezza, sensibilità, acutezza, gentilezza, etc).

- *Immagino una persona sensibile, disponibile, pronta a prendermi la mano.*
- *Penso alla sensibilità sensoriale, ma anche a quella che uno si porta dentro. È come se ciechi percepissero di più e con più facilità.*
- *Mi viene in mente un sorriso, una persona buona che mi fa capire altre cose.*

Quest'ultima analisi offre la possibilità di ribadire un concetto molto importante: i pregiudizi non sono necessariamente negativi, possono infatti avere anche una direzione positiva, rimanendo però sempre un giudizio basato su convinzione acritiche e generalizzazioni tendenzialmente false e inflessibili.

Tuttavia, pur comprendendo gli aspetti negativi di una visione pregiudizievole favorevole della disabilità, le percezioni verbalizzate dai partecipanti sull'esperienza del contatto evidenziano, usando le parole di una corsista, che è "accaduto qualcosa di importante nelle menti e nei cuori di noi docenti".

## Conclusioni. Quando il contatto fa la differenza...

Per quanto si focalizzi sulle rappresentazioni di una determinata disabilità, quella visiva, l'esperienza di ricerca offre senz'altro degli interessanti spunti di riflessione sui quali è importante soffermarsi.

Un primo aspetto può essere rintracciato nella conferma della prima ipotesi



di ricerca, ossia attività di formazione empaticamente stimolanti, come testimoniano le percezioni dei corsisti, possono rappresentare quell'occasione significativa richiamata in premessa, attraverso la quale anche le idee più rigide possono essere messe in discussione.

Lo conferma la favorevole trasformazione delle rappresentazioni riscontrata nella seconda somministrazione, dalla quale emergono immagini della disabilità visiva radicalmente rinnovate: ai colori e ai sentimenti cupi di una cecità che isola e disorienta, si contrappongono le tonalità e le emozioni che descrivono potenzialità e opportunità fornite dagli altri sensi.

L'eredità del percorso di formazione, a conferma della seconda ipotesi, è stata colta e ulteriormente amplificata all'interno dell'esperienza di contatto con la quale i futuri docenti hanno messo a nudo le proprie emozioni e hanno sciolto le proprie riserve.

In continuità con le ormai numerose ricerche che in più di sessant'anni hanno confermato la sostanziale validità dell'ipotesi del contatto in contesti diversi, con gruppi di età e categorie target differenti (per una meta-analisi, si veda Pettigrew e Tropp, 2006), lo studio ribadisce che l'incontro con una persona disabile, se positivo e ben strutturato, facilita la formazione di relazioni significative e benevole. In accordo con l'ipotesi di Allport (1954; si veda anche Pettigrew, 1998), nell'esperienza di ricerca proposta, il riscontro degli effetti positivi sulle rappresentazioni dei partecipanti è strettamente connesso al fatto che il contatto sia avvenuto in una relazione cooperativa (docente-corsisti), volta al raggiungimento di scopi comuni e caratterizzata da sostegno istituzionale, cioè in un clima sostenuto da norme sociali favorevoli al contatto. È la differenza che si fa persona, che si fa realtà che ha invitato i corsisti a riporre, quasi fossero delle armi, le proprie rappresentazioni stereotipate. Nello svolgimento delle attività di conduzione didattico-laboratoriale, infatti, i corsisti hanno riaccomodato le proprie percezioni sulla base delle esperienze vissute in aula. Pur nell'implicito, nelle attività laboratoriali, il docente con una cecità assoluta ha sfidato gli sguardi preconcepiuti dei partecipanti e affrontato la loro paura con la propria esperienza di speciale normalità.

Non sorprende, infatti, che nella prima somministrazione ad emergere con maggiore veemenza rappresentativa fosse proprio la paura. Quell'emozione irrazionale animata da visioni preconcepite che, anche in presenza di buoni propositi, può compromettere la nostra relazione con gli altri. Nei futuri docenti, quella paura che si fa muro relazionale non è un'emozione irragionevole che parte dalla pancia, ma, al contrario, è l'interiorizzazione di ciò che Jean Vanier e Julia Kristeva (2011) chiamano "tirannia della normalità". Quel modello di normalità insegnato in famiglia, poi a scuola, ovunque nel mondo del lavoro e attraverso i media. È quel modello che s'ispira al mito dell'efficienza e dell'eccellenza che fa sì che l'incontro con l'altro-diverso-da-noi diventi ancora oggi traumatico e, per certi versi, "perturbante", quel *das unheimliche* utilizzato da Sigmund Freud (1919) per manifestare una specifica attitudine del sentimento più generico della paura, che si sviluppa quando una cosa o una persona, allo stesso tempo, viene avvertita come familiare ed estranea, procurando una generica angoscia unita ad una spiacevole sensazione di confusione ed estraneità. È quello che è accaduto a molti insegnanti in formazione nel momento in cui, sollecitati ad indossare una benda o a chiudere gli occhi, hanno simulato un'esperienza di privazione della vista. In quel momento, invece che provare una forte empatia e immedesimazione, i corsisti

hanno riportato delle rappresentazioni ego-centrate che non raffiguravano la disabilità visiva, ma il timore di perdere quella normalità-efficienza rappresentata dalla vista. Ecco allora che in un gioco perverso di una serie di “e se io fossi così?” l’angoscia ha trovato espressione attraverso i colori cupi del buio, del nero, della notte e attraverso la forma soffocante di una gabbia, di un labirinto, di un muro.

Nella paura del diverso-disabile assume un aspetto preminente un altro elemento su cui ci porta a riflettere la ricerca: il progressivo annullamento dell’universo persona a fronte dell’attenzione verso il suo deficit, quell’*image sémiologique* teorizzata da Morvan (1988), che fa sì che anche visivamente la disabilità venga ridotta alle sue conseguenze fisiche, a “degli occhi spenti”, per usare l’immagine di una corsista. Sullo stesso piano si collocano le rappresentazioni che identificano la persona con una disabilità visiva con gli aspetti che maggiormente descrivono la sua vita, ad esempio, l’uso del bastone bianco, degli occhiali scuri, del cane guida. Si tratta di quel processo di reificazione, richiamato anche dall’*image secondaire* (ibidem), che trasforma una rappresentazione della disabilità in un simbolo.

Ma il messaggio da cui parte e poi si sviluppa la ricerca è un altro: le rappresentazioni non sono strumenti di significato blindati o pre-scritti, sono piuttosto frutto della processualità e dell’interazione sociale. La messa in crisi, lo scardinamento, la problematizzazione delle proprie categorie rappresentazionali presuppone un lavoro su di sé assai arduo ma possibile: non implica solo l’acquisizione di conoscenze, ma presuppone la messa in atto di percorsi meta-riflessivi e di attività di scandaglio-decentramento esistenziale. Richiede, cioè, un lavoro di conoscenza profonda e intima di sé, che traduca la propria percezione della diversità nella disponibilità ad accogliere la complessità che tale diversità rappresenta. Proprio nell’intento di rendere concreta questa possibilità, si crede che l’eredità di questo lavoro di ricerca possa essere rintracciata nella consapevolezza che percorsi formativi di specializzazione sul sostegno caratterizzati da un alto grado di coinvolgimento e immedesimazione, ai quali si legano significative esperienze di contatto con la disabilità, possano offrire un reale contributo alla riduzione del pregiudizio e alla identificazione della diversità come ricchezza.

## Riferimenti bibliografici

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Bolt, D. (2012). Social encounters, cultural representation and critical avoidance. In N. Watson, A. Roulstone & C. Thomas (Eds), *Routledge Handbook of Disability Studies*. Abingdon: Routledge.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes towards inclusion: knowledge vs experience. *Education*, 125(2), 163-172.
- Chong, S., Forlin, C., Au, M.-L. (2007). The Influence of an Inclusive Education Course on Attitude Change of Pre service Secondary Teachers in Hong Kong. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Consiglio, A., Guarnera, M., Magnano, P. (2014). La rappresentazione della disabilità nei bambini. Una verifica dell’ipotesi del contatto a scuola. *Scienze e Ricerche*, 1, 105-114.
- Covelli, A. (2016). *Verso una cultura dell’inclusione. Rappresentazioni medialti della disabilità*. Roma: Aracne.
- Darrow, A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22, 29-31.





- Davis, R.S., & Layton, C.A. (2011). Collaboration in inclusive education: a case study of teacher perceptions regarding the education of students with disabilities. *National Social Science Journal*, 36(1), 31-39.
- Falanga, R., de Caroli, M. E., & Sagone, M. E. (2011). Attitudes towards disability: The experience of "contact" in a sample of Italian college students. *Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 91-99.
- Federici, S., & Meloni, F. (2009). Making Decisions and Judgments on Disability: The Disability Representation of Parents, Teachers, and Special Needs Educators. *Journal of Education, Informatics and Cybernetics*, 1(3), 20-26.
- Ferrucci, F. (2004). *La disabilità come relazione sociale. Gli approcci sociologici fra natura e cultura*. Soveria Mannelli: Il Rubbettino.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Freud, S. (1919). *Das Unheimliche* (tr. it. "Il perturbante", in Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio, Torino, Bollati Boringhieri, 1991).
- Grue, J. (2015). The problem of the supercrip: Representation and misrepresentation of disability. In T. Shakespeare (Ed.), *Disability research today: International perspectives* (pp. 204-218). London: Routledge.
- Harma, K., Gombert, A., Roussey, J.-Y., & Arciszewski, T. (2012). Effet de la visibilité du handicap et de l'expérience d'intégration sur la représentation sociale du handicap chez de jeunes collégiens. *Travail et formation en éducation*, 8.
- Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 323-368). New York: The Guilford Press.
- Hewstone, M. (2009). *Living apart, living together? The role of intergroup contact in social integration*. Proceedings of the British Academy, 162, 243-300.
- Hewstone, M., & Voci, A. (2009). Diversità e integrazione: il ruolo del contatto intergruppi nei processi di riduzione del pregiudizio e risoluzione dei conflitti. *Psicologia Sociale*, 4, 9-28.
- Hodkinson, A. (2007). Inclusive education and the cultural representation of disability and disabled people: a recipe for disaster or the catalyst for change? An examination of non-disabled primary school children's attitudes to children with a disability. *Research in Education*, 77, 56-76.
- Kahina Harma, Anne Gombert e Jean-Yves Roussey (2013). Impact of Mainstreaming and Disability Visibility on Social Representations of Disability and Otherness Held by Junior High School Pupils. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 312-331.
- Krippendorff, K. (2004). Content analysis. An introduction to its methodology. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kristeva, J. & Vanier, J. (2011). *Il loro sguardo buca le nostre ombre. Dialogo tra una non credente e un credente sull'handicap e la paura del diverso*. Roma: Donzelli.
- Lambe, J., & Bones, R. (2006). Student teachers' attitudes to inclusion: implications for Initial Teacher Education in Northern Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 511-527.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- Markova, I., & Farr, R. (1995) (Eds.), *Representations of Health, Illness and Handicap*. London: Harwood.
- Marradi, A. (1984). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: Giuntina.
- Medeghini, R. (2007). *Idee di differenze. Rappresentazioni e prassi per le disabilità nella formazione professionale di Bergamo e provincia*. Brescia: Vannini.
- Mercier, M. (1999). *Représentations sociales du handicap mental. Dans dans Approches interculturelles en déficience mentale - l'Afrique - l'Europe - le Québec - N° 1*, actes du 5ème congrès de l'Association Internationale de Recherche scientifique en faveur des personnes Handicapées Mentales AIRHM Dakar 1996 (p. 49-62). Namur: Presses universitaires de Namur.
- Morvan, J.S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris: Ctnerhi-Mire.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1984). The Phenomenon of Social Representations. In R. Farr, & S. Moscovici (Eds.). *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pattanaik, D. (2010). *Reorienting social representation and disability: perspectives on everyday life and community*. Saarbrücken: VDM Publishing.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Ramel, S. (2014). Elèves en situation de handicap ou ayant des besoins éducatifs particuliers: quelles représentations chez de futurs enseignants? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 20-26.
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Samsel, M., & Perepa, P., (2013). The impact of media representation of disabilities on teachers' perceptions. *Support for Learning*. 28.
- Savarese, G., & Cuoco, R. (2015). Le rappresentazioni sociali della disabilità nei docenti e nei genitori. *Educare.it, rivista on line*, 15(1).
- Savarese, G. (2009). *Io e il mio amico disabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Shakespeare, T.W. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal? *Disability and Society*, 9, 3, 283-299.
- Sharma, U. (2012). Changing pre-service teachers' beliefs to teach in inclusive classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10), 53-66.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, R.W., & Ringlaben, R.P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*, 2(3), 16-23.
- Vadalà, G. (2013). La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico. In R. Medeghini et al., *Disability Studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza* (pp. 115-138). Trento: Erickson.
- Vianello, R., & Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale Italiano delle Disabilità*, 2, 29-43.
- Wong, D. (2008). Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 29, pp. 70-82.